



Porkola Elisa

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 1940- ja 1950-luvun kasvatuksessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan koulutusohjelma  
Toukokuu 2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot 1940- ja 1950-luvun kasvatuksessa (Elisa Porkola)

Kandidaatin tutkielma, 29 sivua

Toukokuu 2020

---

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, miten itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ilmenivät 1940- ja 1950-luvun kasvatuksessa ja miten vuoden 2014 opetussuunnitelman tavoitteet oppilaiden itsestä huolehtimisesta ja arjen taidoista eroavat tai yhdistyvät näiden aiheiden kasvatustavoitteissa 1940- ja 1950-luvulla.

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat osa laaja-alaisia osaamistavoitteita, jotka esiteltiin vuonna 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Laaja-alaisen osaamistavoitteiden tarkoituksena on tarjota oppilaille oppiainerajat ylittäviä tietoja ja taitoja, joita he tulevat tarvitsemaan yhteiskunnan jäseninä.

Tässä tutkielmassa itsestä huolehtiminen ja arjen taidot on jaettu kolmeen osa-alueeseen, jotka ovat 1) oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus, 2) turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö ja 3) omasta taloudesta huolehtiminen. Kyseisiä osa-alueita tarkastellaan sekä vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden, että 1940- ja 1950-lukujen kasvatustieteellisen kirjallisuuden kautta.

Kirjallisuuskatsauksessa saatiin selville, että vaikka yhteiskunta ja ympäristö, jossa lapset kasvoivat 1940- ja 1950-luvuilla, oli hyvin erilainen verrattuna nykyaikaan, ovat opetuksen painopisteet itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin pysyneet samankaltaisina. Eri oppiaineiden sisältöjen laaja-alainen tarkastelukaan ei ollut kyseisinä vuosikymmeninä tuntematon ajatus, vaan laajasti alakansakoulussa käytetty Aukusti Salon sidotun kokonaisopetuksen myötä. 1940- ja 1950-luvun kansakoulua käsittelevän kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että kansakoulu tarjosi oppilailleen monipuoliset mahdollisuudet itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin.

Avainsanat: itsestä huolehtiminen, arjen taidot, kasvatus, kansakoulu, 1940-luku, 1950-luku

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Kasvatus 1940- ja 1950-luvulla.....</b>	<b>5</b>
2.1	Kasvatus ja sivistys .....	6
2.2	Kasvatus kotiympäristössä .....	8
2.3	Koulun kasvava merkitys .....	9
<b>3</b>	<b>Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot vuoden 2014 opetussuunnitelmassa.....</b>	<b>12</b>
3.1	Oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus.....	13
3.2	Turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö .....	14
3.3	Omasta taloudesta huolehtiminen .....	15
<b>4</b>	<b>Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot koulun kasvatustavoitteissa 1940- ja 1950-luvulla....</b>	<b>17</b>
4.1	Oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus.....	18
4.2	Turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö .....	20
4.3	Omasta taloudesta huolehtiminen .....	21
<b>5</b>	<b>Pohdinta.....</b>	<b>24</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>29</b>

# 1 Johdanto

Sain lahjaksi Kaarina Karin kirjan ”Äiti, kasvata minut terveeksi”, joka on julkaistu vuonna 1945. Se on kokoelma pakinoita, joiden tarkoituksena on ohjata lasta kohti terveellisempiä elämäntapoja ja viisaampia valintoja. Teoksen johdannossa on annettu ohjeet aikuiselle siihen, kuinka tarinoita tulisi lasten kanssa käsitellä aluksi aikuisen lukemana iltasatuina, edeten lapsen kasvaessa siihen, että hän kykenee itse käymään tarinoita läpi pohdiskellen samalla omaa käyttäytymistään. Kirjan pakinoiden on ajateltu toimivan terveydenhoidollisten ajatusten mieleen palauttamisen keinona, tukemassa kodin ja koulun yhteistyötä terveystasvattajana.

Kirja sai minut pohtimaan nykypäivän kasvatuskäytäntöjen eroja kirjan julkaisuajankohtaan. Miten erilaiset tai samanlaiset valmiudet elämästä selviämiseen koulu on tarjonnut isovanhemmilleni kuin nykypäivän koululaisille? Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelen 1940- ja 1950-luvun kasvatukseen liittyvää kirjallisuutta. Huomioin erityisesti kasvatuksessa ilmenneet painotukset itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat osa laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia. Niiden tavoitteena on eri oppiaineiden kautta muun muassa vahvistaa oppilaiden luottavaista suhdetta tulevaisuuteen, sekä auttaa oppilaita ymmärtämään omien valintojensa vaikutuksia omaan ja muiden elämään, terveyteen ja talouteen (Opetushallitus, 2014, 22). Tutkielmaa ohjaavat tutkimuskysymykset ovat: miten itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ilmenivät 1940- ja 1950-luvun kasvatuksessa ja millä tavoin ne eroavat vuonna 2014 julkaistun Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemyksestä laaja-alaisena oppimiskokonaisuutena. Tutkielman tavoitteena on löytää eroavia ja yhteisiä piirteitä 1940- ja 1950-luvun kasvatuksesta vuoden 2014 opetussuunnitelman kanssa.

Käyn aluksi läpi kasvatusta yleisesti 1940- ja 1950-luvulla sekä koti- että koulukasvatuksen näkökulmasta määritellen samalla kasvatuksen peruskäsitteet kasvatus ja sivistys. Tämän jälkeen tarkastelen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) kautta itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyviä osa-alueita. Lopuksi kokoan yhteen näkökulmia 1940- ja 1950-luvun kasvatuskirjallisuudesta, mitkä ovat liitettävissä itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin.

## 2 Kasvatus 1940- ja 1950-luvulla

Vuonna 1866 otettiin käyttöön virallinen kansakouluasetus, jonka mukaisesti kunnan velvollisuudeksi tuli järjestää kansansivistystoimintaa kaikille kuntalaisille (Lampinen, 2003, 37, 40). Suomen itsenäistyttyä vuonna 1917 asetettiin yhdeksi hyvinvointipolitiikan kärkihankkeeksi koulun kehittäminen, sillä yli puolet lapsista ei vielä käynyt kansakoulua (Sipilä & Anttonen, 2008, 48). Laki oppivelvollisuudesta astui voimaan elokuussa vuonna 1921, mutta kansakoulujen perustaminen jokaiseen kylään tai niiden lähiseuduille jatkui vielä 1930-luvulle saakka (Kallio, 2012). Jos oppilas ei osallistunut alueensa kansakoulun opetukseen, oli kansakoulun johtokunnan velvollisuus varmistaa, että sen piirissä toimivien oppivelvollisten koulutus saavutetaan muilla tavoin esimerkiksi toisen kunnan alueella tai vanhempien opetuksessa (Oppivelvollisuuslaki 3:18).

1940-luvun loppupuolella ja 1950-luvulla Suomessa elettiin sotien jälkeistä jälleenrakentamisen aikaa ja sodan vaikutukset olivat pitkään esillä ihmisten arjessa (Sipilä & Anttonen, 2008, 49). Yhteiskunnallisilla oloilla oli vaikutusta kasvatuksen tavoitteisiin ja järjestämiseen (Sarje, 2010, 94). Esimerkiksi Eduskunnan vuonna 1943 asettama laki, jonka mukaan jokaisen kansakoulun täytyi tarjota oppilailleen maksuton kouluateria, oli osaltaan seurausta koulun tarkoituksesta kasvattaa kansalaisia, jotka olivat fyysisesti valmiita asepalvelukseen (Hölsä, 2007, 48). Monesti oppilaat joutuivat osallistumaan kouluruokailun ruoka-aineiden hankintaan kouluajan ulkopuolella muun muassa marjoja poimimalla (Kallioniemi, 2009, 80).

Koti, uskonto ja isänmaa olivat 1940- ja 1950-lukujen kasvatuksen perusarvoja. Oppikirjat 1950-luvulta käsitelivät näitä teemoja Aapisen tarinoiden, laskuoppien käytännönläheisten tehtävien ja siveysopin opetusten kautta (Haavikko, 1999, 93-94). Tarkasteltaessa 1940- ja 1950-luvun yhteiskuntaa voidaan havaita, että kodin ja koulun lisäksi sellaisia toimenpiteitä, joilla pyrittiin vaikuttamaan kasvatuksellisesti tulevaan sukupolveen, toteuttivat muun muassa erilaiset ammattikunnat ja paikkakunnalliset järjestöt, radio, sanomalehdet, valtio eri elimineen, puoluejärjestöt, puolustusvoimat ja muut aseelliset järjestöt, tieteelliset laitokset, taidejärjestöt ja kirkko (Koskenniemi, 1946, 30). Keskityn tässä tutkielmassa erityisesti koulun merkitykseen itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin kasvattamisessa.

Määrittelen seuraavaksi kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet, jotka nousevat esiin sekä 1940- ja 1950-luvun että 2010-luvun kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa. Kyseiset käsitteet ovat Siljanderin (2014, 21) mukaan osa kasvatustieteen tärkeimpiä käsitteitä. Käytän käsitteiden

määrittelyssä avuksi myös kasvatuskirjallisuutta 1940- ja 1950-luvuilta tähän kirjallisuuskatsaukseen liittyvän rajauksen vuoksi. Vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II, kuten muissakin 1940- ja 1950-luvun kirjallisuudessa, korostettiin koulukasvatuksen lisäksi selvästi myös kotikasvatuksen merkitystä lapsen elämässä. Käsitteiden määrittelyn jälkeen käsitteiden kotikasvatuksen merkitystä 1940- ja 1950-luvuilla, jonka jälkeen keskityn koulukasvatukseen kyseisinä vuosikymmeninä.

## **2.1 Kasvatus ja sivistys**

Siljanderin (2014) mukaan kasvatuksen käsitteessä on havaittavissa neljä muodollista piirrettä, joita ovat intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys, ja pakon ja vapauden ristiriita. Kasvatuksen intentionaalisuus viittaa siihen, että kasvatus on tavoitteellista toimintaa, vaikka sen lopputulosta ei voida aina ennalta määritellä (Siljander, 2014, 28–29). Kasvatuksen tavoitteet ovat useimmiten kätkeytyinä toimintaan, eikä niitä erikseen lausuta ääneen (Takala, Alanen, Luolaja, & Pölkki, 1979, 34). Usein kasvatuksen avulla pyritään kuitenkin muuttamaan ja kehittämään ympäröivää yhteiskuntaa tavalla tai toisella (Siljander, 2014, 28–29). Kasvatuksen kautta pyritään siis sivistyksen siirtämisen lisäksi kasvattamaan tulevista sukupolvesta uusia yhteiskunnan kehittäjiä. Kasvatusoppia käsittelevässä kirjassaan Salomaa (1947, 7) toteaa, että lapsiin ja nuoriin kohdistuva kasvatustoiminta on ollut aina osa ihmisten elämää, samoin kun se on ollut olennainen osa yhteiskunnan säilymistä ja kehittymistä. Puolimatka (2010, 28) kuitenkin korostaa, ettei kasvatuksen tavoite saa olla ainoastaan yhteiskunnallinen, vaan sen tulee pohjautua käsitykseen ihmiselämän arvokkuudesta. Kasvatukseksi voidaan määritellä sellaisia suunnitelmallisia toimenpiteitä, joita hyödynnetään kasvavan sukupolven muokkaamisessa.

Kasvatuksen interaktiivisuus korostaa Siljanderin (2014) mukaan sitä, että kasvatustilanne vaatii vähintään kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta, joka on luonteeltaan pedagogista. Vuorovaikutus ei ole tässä suhteessa tasavertaista, vaan kasvattajalla on kasvatustoiminnasta pedagoginen vastuu suhteessa kasvatettavaan. Tämä kasvatustoiminnan epäsymmetrisyys merkitsee muun muassa sitä, että kasvattajalla on erityinen vastuu välittää kasvatettavalle niitä välttämättömiä sosiaalisia valmiuksia, joita kasvattajalta jo löytyy. Näiden toimintojen kautta kasvatettava voi oppia toimimaan itsenäisesti, mikä onkin kasvatuksen perimmäinen tarkoitus (Siljander, 2014, 31).

Kasvatuksessa pyritään vapauden rajoittamisen kautta mahdollistamaan kasvatettavan vapaus ja itsenäisyys. Tätä ristiriitaa kuvaa käsite pedagoginen paradoksi (Siljander, 2014, 31). Myös Takala ja kollegat (1979) korostavat, että kasvatuksessa ja sosiaalistamisessa pyritään ratkaisemaan konflikti, joka ilmenee lapsen tarpeentyydyttämispyrkimysten ja siihen vaikuttavien ja rajoittavien pyrkimysten välillä. Perheen aikuiset toimivat tällaisessa tilanteessa sosiaalisten rakenteiden normien välittäjinä, jolloin lapsi oppii mukauttamaan toimintaansa näiden vaatimusten mukaisesti. Perheen erityisluonne kuitenkin mahdollistaa myös sen, että perheessä voidaan pyrkiä toimimaan eri tahoilta tulevia sopeutuspaineita vastaan (Takala, ym., 1979, 16).

Koskenniemi (1946) huomauttaa, että kasvatus ja opettaminen erotetaan arkikäsitteen mukaan usein toisistaan. Kasvatus on hänen mukaansa yksilön yleiseen kehitykseen vaikuttavaa toimintaa, jota toteutetaan yksilön persoonallisuus huomioiden. Opetus sitä vastoin on pääpiirteittäin tietojen ja taitojen siirtämistä lapselle (Koskenniemi, 1946, 29). Siljander (2014) puhuu opetuksen yhteydessä didaktisesta kolmiosta, joka muodostuu oppijasta, opettajasta ja opittavasta sisällöstä. Opettaminen vaatii suunnitelmallisuutta, ja siltä osin se usein erotetaan kasvatuksen käsitteestä (Siljander, 2014, 56). Kansakoulun tehtävänä pidettiin ensisijaisesti opettamista, mutta Koskenniemi peräänkuulutti myös kasvatuksellisempaa otetta (Koskenniemi, 1946, 29).

Siljander (2014, 35) kertoo J.A. Comeniuksen määritelleen sivistyksen olevan ihmisen ihmiseksi tulemista. Erilaisten sivistyshistoriallisten perinteiden kautta voidaan todeta, että sivistysprosessin kautta ihminen muokkaa ja kehittää itsensä lisäksi sitä kulttuuriympäristöä, jonka ympäröimänä hän on. Sivistyksellä pyritään myös jo vallitsevan olotilan ylittämiseen ja täydellistämiseen. Salomaan (1947, 70) mukaan Comenius nosti sivistysihanteen pienen piirin etuolueudesta kaikkien ihmiseksi syntyneiden vaatimukseksi: sivistys yleistyi koskemaan kaikkia ilman rajoittavia ehtoja.

Salomaan (1947, 69) mukaan sivistäminen on ihmisen ”muotouttamista”, eli kasvatettavan kehittämistä sellaiseksi ihmiseksi, jollainen hänestä voi ja pitää kehittyä hänelle luonteenomaisten piirteiden ja voimien mukaan. Sivistys ei siis tapahdu itsestään, vaan se vaatii kasvatusta toteutuakseen (Siljander, 2014, 37). Myös Koskenniemi (1946, 43) korostaa, että yksilön sivistäminen on sosiaalista työtä, eikä ihminen voi sivistyä ilman ulkopuolista apua. Kasvattajan tulisi luoda pedagogiset tilanteet sellaisiksi, että ne kohdistuvat kasvatettavan tulevaisuuden potentiaaliin – eivät ainoastaan sen hetkisiin toiveisiin ja asioihin, jotka hän jo hallitsee. Kasvatettava ei voi kuitenkaan omaksua passiivista roolia, vaan hänen on oltava aktiivinen, vastuunsa ymmärtävä kansalainen (Peltonen, 2018, 54–55).

## 2.2 Kasvatus kotiympäristössä

Lapsi saa ensimmäisen käsityksensä paikastaan yhteiskunnassa yleensä perheen kautta. Lapset ovat Suomessa nähty perheen sosiaalisena pääomana, mutta esimerkiksi maatalousyhteiskunnassa heidän merkityksensä oli pääosin lisätyövoimana toimiminen (Antikainen, 1998, 148–150). Sanonta ”lapsi tuo leivän tullessaan” piti siis vahvasti paikkansa, sillä useampi lapsi tarjoitti enemmän apuvoimaa kodin askareissa. Sota-aikana 1940-luvun alussa jokainen lisäksi työnteossa oli tarpeen, joten perheen pienimmätkin osallistuivat esimerkiksi hyötykasvipalstojen hoitoon heti kun he onnistuivat erottamaan rikkaruohot tarpeellisten kasvien taimista (Kallioniemi, 1998, 76, 199).

Takala ja kollegat (1979, 14) korostavat, että perhe on osa suurempaa kokonaisyhteiskuntaa, jolloin sitä ei voi tarkastella vain omana, erillisenä yksikkönä. Perhe ei kuitenkaan ole samanlainen kuin mikä tahansa muu ryhmä, jossa yksilö on osallisena. Perheen erityiset ominaisuudet ovat seurausta muun muassa sen pysyvästä luonteesta ja ihmissuhteista (Takala, ym., 1979, 14–15). 1940-luvun alussa perheiden lapset joutuivat kuitenkin kohtaamaan erityisolosuhteita, sillä isät olivat rintamalla ja äidit tekivät töitä kodin ulkopuolella (Kallioniemi, 1998, 199).

Vanhempien työ muokkaa perheen toimintakulttuuria työaikojen, työn sisällön ja sen sitovuu-den kautta (Antikainen, 1998, 150). Sotavuosien aikana lapset ja nuoret auttoivat työvoimapu-lassa osallistumalla muun muassa maa-, metsä- ja kotitaloustöihin, ja töitä tehtiin usein talkoo-voimin (Hölsä, 2007, 52; Kallioniemi, 1998, 110). Keinosen (1951) mukaan kotikasvatuksen tehtävä oli ennen koulun alkua opettaa lapsi täsmällisyyteen, järjestykseen, siisteyteen ja kuu-liaisuuteen. Lapselle oli haitallista, jos häntä ei jo kotona ennen koulun aloittamista valmisteltu ruumiillisten ja henkisten taitojen kehittämiseen, jolloin koulun ja kodin ero saattoi muodostua hyvin suureksi (Keinonen, 1951, 38).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II (1952, 15) muistutettiin, että kodin ja kotipiirin vaikutus lapsen kehitykseen ei päättynyt lapsen aloittaessa koulunkäynnin. Koulun ja kodin yhteistyön ylläpito oli tärkeää ja mahdollisia harhoja tuli poistaa säännöllisillä vastavuo-roisilla vierailuilla ja yhteydenpidolla. Useissa 1940- ja 1950-luvun kasvatusta käsittelevissä teoksissa on mainittu, että kodin ja koulun välinen vuorovaikutus on erittäin merkittävä työkalu opettajan kasvatustehtävässä. Toimivan yhteistyön ajateltiin mahdollistavan kotien vastuuntun-non lisääntymisen erityisesti luonteenkasvatuksen osalta, sekä tiedon hankkimiseen kannusta-misen heräämisen (Keinonen, 1951, 43).



Keinonen (1951, 40–43) jakoi omia kokemuksiaan oppilaiden vanhempien kohtaamisista, joilla oli lopulta pelkästään hyviä vaikutuksia koulun ja kodin välisen luottamuksen rakentamiseen ja oppilaan koulutuloksiin. Koskenniemi (1946) yhdisti tietoisuuden oppilaan kotiolosta muun muassa kotona tehtävien töiden arvosteluun. Hän käytti esimerkkinä rasvaista pöydännurkkaa, jossa lapsi yrittää suoriutua tehtävistään hällin keskellä, ja vertasi sitä mahdollisuuteen työskennellä omassa huoneessa, jossa on erikseen koulutöitä varten järjestetty työpöytä – voisiko näissä oloissa tehtyjä kotitehtäviä verrata toisiinsa (Koskenniemi, 1946, 342)?

Niemisen (2010) tekemässä *Oppikoululehden* 1950-luvun julkaisuista tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että koulun ja kodin yhteistyössä oli havaittavissa holhoamisen diskurssi. Keskusteluissa viitattiin kodin ja vanhempien tietämättömyyteen, joka pakotti koulun ottamaan vastuulleen asioita, jotka perinteisesti oli mielletty kotikasvatuksen tehtäväksi. Erityisen merkitykselliseksi muodostuivat tilanteet, joissa oppilaan toiminta, käytös tai ulkonäkö eivät vastanneet koulun kasvatustavoitteita. Koteja pidettiin kykenemättöminä puuttumaan lastensa toimintaan tai haluttomina vastaamaan koulun kasvatusnäkömyksiin (Niemi, 2010, 44–45).

## 2.3 Koulun kasvava merkitys

Oppivelvollisuuslaki velvoitti kuntia tarjoamaan maksutonta opetusta kaikille sen piirissä oleville seitsemästä ikävuodesta kolmeentoista ikävuoteen asti (Oppivelvollisuuslaki 1:3). Kuntien piirijako oli määritelty vuonna 1898, ja sillä pyrittiin takaamaan, että oppilaiden koulumatka olisi korkeintaan viisi kilometriä (Lampinen, 2003, 40). Oppivelvollisuuslain myötä kyseiset piirijaot tuli tarkistaa uudelleen. Kuitenkin oli huomioitavaa, että jos kunnan asukasmäärä jäi keskiarvoisesti alle kolmeen asukkaaseen neliökilometrillä, jäi kansakoulun perustaminen kunnan harkinnan vastuulle (Oppivelvollisuuslaki 2:6).

Sota määritteli mahdollisuuksia koulunkäyntiin 1940-luvun alussa. Hölsän (2007, 51) mukaan joitakin kouluja suljettiin ja koulurakennuksia otettiin armeijan käyttöön, miesopettajia lähti asepalvelukseen ja naisopettajia päätyi lottatehtäviin. Suojaisemmilla seuduilla toimivat maalaiskoulut pystyivät jatkamaan toimintaansa satunnaisista keskeytyksistä huolimatta koulutyötä kuitenkin välillä uudelleen järjestellen (Kauranne, 1966, 44). Vaikka Lapin sota jatkui vielä huhtikuuhun 1945 asti, aloitettiin koulutyöt uudelleen ympäri Suomen syksyllä 1944 jatkosodan päätyttyä saman vuoden syyskuussa (Hölsä, 2007, 52).

Koskenniemi (1946, 11) kertoo, että vuonna 1943 julkaistun tutkimuksen mukaan 7–15 –vuotiaista 84,2% oli kansakoulussa tai siellä opiskelunsa päättäneitä. Niin sanotussa jatkokoulutuksessa eli oppikoulussa oli tutkimuksen mukaan 7,8% kouluikäisistä. Koulunkäynti ei tässä vaiheessa ollut vielä pakollinen, vaan oppilailta odotettiin oppivelvollisuuslain mukaisesti riittävää tieto- ja taitomäärää esimerkiksi kotiopetuksen kautta (Koskenniemi, 1946, 12). Sotien jälkeen syntyneet, niin kutsutut suuret ikäluokat, tulivat kouluikään 1950-luvun puolivälissä. Samanlaisesti 1950-luvulla keskustelua herättivät koulun opetussuunnitelmat ja työskentelytavat (Nieminen, 2010, 39, 41). Lukuvuonna 1945–1946 kansakouluissa oli oppilaita yhteensä yli 447 000, kun 10 vuotta myöhemmin heitä oli jo lähes 598 000 (Lampinen, 2003, 50). Vuonna 1957 säädettiin kansakoululaki, jossa määritellään koulun tehtäväksi tarjota oppilaille tarpeellinen peruskoulutus (Kansakoululaki 1:1).

Suomessa kansakoulun tavoitteeksi voitiin määritellä oppilaiden kokonaisvaltainen sivistäminen työteliäiksi ja hyväkäytöksiksi kansalaisiksi (Nieminen, 2010, 45). Vuoden 1946 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I, joka oli väliaikamietintö ennen varsinaista vuoden 1952 komiteamietintöä, kiinnitettiin huomiota koulukasvatuksen merkitykseen elämän kannalta kokonaisvaltaisesti. Kansakoulun tehtävä oli palvella lapsen jokapäiväistä elämää ja hänen tulevaisuuttaan kasvattamalla häntä työhön, taloudellisuuteen, ammattiin ja häntä ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi. Oppilasta tuli ohjata myös muun muassa ahkeruuteen, säästäväisyyteen ja taloudellisesti turvautun aseman tavoitteluun. Näitä osa-alueita pidettiin henkisen itsenäisyyden, ymmärtäväisyyden ja viisaan kansalaisuuden ohella ehjän ja onnellisen elämän ehtoina (Komiteamietintö, 1946, 7).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I (1946) myönnettiin, ettei koulu opeta kaikkea, mitä elämästä selviämiseen tarvitaan. Koulu kykeni kuitenkin innostamaan tiedon etsimiseen ja uuden oppimiseen (Komiteamietintö, 1946, 15). Koskenniemi (1946, 12) mainitsi kansakoulun tarkoittavan jokaiselle kansalaiselle riittävän sivistyksen antamista kotikasvatukseen pohjautuen. Koulun tehtävä oli tarjota oppilaille tietoja ja taitoja, joita he elämää varten tarvitsivat.

Sotien jälkeen kouluviikot olivat kuusipäiväisiä sunnuntain ollessa vapaa. Kouluviikkojen työjärjestyksen laatimisessa Koskenniemi (1951a, 170) kannusti opettajia kiinnittämään huomiota siihen, etteivät koulupäivät ja -viikot rakentuisi toisistaan irrallisista sisällöistä ja menetelmistä, vaan ne yhdessä loisivat ehyen kokonaisuuden, joka mukautui tarvittaessa erilaisten tapahtumien ja tilanteiden mukaan. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön

mukaan kansakoulussa opetettavat asiat tuli valita ympäröivää maailmaa silmällä pitäen niin, että oppilaat perehtyisivät mahdollisimman monipuolisesti sekä luontoon että ihmiselämään. Huomiota ei saanut liiaksi kiinnittää sellaisiin pieniin, helposti unohdettaviin faktoihin, joista ei ollut käytännöllistä tai sivistävää hyötyä oppilaille (Tähtinen, 2011, 213). Tietoa tärkeämpää oli taito käyttää tietoa oikealla tavalla ja erityisesti niin kutsutut käytännölliset taidot olivat merkittävä osa oppilaan yhteiskunnan jäseneksi kasvamista (Komiteamietintö, 1952, 21).

Vuoden 1952 komiteamietinnössä muistutettiin, että koulu ei saa eristäytyä ympäröivästä maailmasta, vaan sen tuli olla yhteydessä lapsen muuhun elämään. Koulun täytyi omalta osaltaan varmistaa, että lapsen kasvatusta säilyi kokonaisuutena, joka ei sisältänyt sellaisia vieraita ja kotikasvatuksesta irrallisia piirteitä, jotka eivät huomioineet lapsen taustoja (Komiteamietintö, 1952, 27). Yhteiskunnallinen muutos näkyi vuoden 1952 opetussuunnitelmassa siten, että yksilöllisyyden korostamisesta siirryttiin kohti sosiaalista kasvatusta (Lampinen, 2003, 52). Tähtinen (2011) korostaa kyseisen opetussuunnitelmakomitean mietinnön toimineen merkittävänä suomalaisen pedagogiikan käännekohtana. Siinä kiinnitettiin erityisesti huomiota lapsen kehitystasoon opetuksen suunnittelussa, sekä eri oppiaineiden eheän ja yhdenmukaisen kokonaisuuden tuottamiseen. Oppilaille haluttiin opettaa asioita, joista olisi oikeasti hyötyä arkielämässä (Tähtinen, 2011, 213).

### 3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot vuoden 2014 opetussuunnitelmassa

Vuonna 2014 julkaistuissa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiteltiin tavoitteet laaja-alaiselle osaamiselle. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa erilaisten tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon käyttämistä yli tieto- ja taitoalojen rajojen (Opetushallitus, 2014, 20). Tällaiset oppiaineita läpileikkaavat teemat tarjoavat siis oppilaille mahdollisuuksia yhdistellä eri oppiaineissa oppimiaan tietoja ja taitoja (Symeonidis & Schwarz, 2016, 35).

Maaailma on jatkuvassa muutoksessa, ja se vaatii ihmisiä mukautumaan muuttuviin tilanteisiin ja hyödyntämään monipuolisesti omia vahvuuksiaan (Norrena, 2016, 10). Opetussuunnitelma vastaa tähän koulumaailman ympäriltä nousevaan tarpeeseen määrittelemällä vuosiluokkakokonaisuuksittain oppiaineiden tavoitteissa ne laaja-alaisen osaamisen osa-alueet, joihin oppiaineiden tavoitteet vastaavat (Opetushallitus, 2014, 20). Laaja-alaista oppimista tapahtuu kaikkialla ja sen toteutuminen vaatii sekä opettajien että oppilaiden aktiivisuutta, yhteistä oppimista ja tämänkaltaiseen oppimiseen kannustavaa toimintakulttuuria (Norrena, 2016, 10).

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat yksi seitsemästä laaja-alaisesta osaamistavoitteesta, ja sen tarkoituksena on auttaa oppilaita selviämään jokapäiväisestä elämästä. Se kattaa yksilön terveydestä, turvallisuudesta ja ihmissuhteista huolehtimisen, turvallisen liikkumisen ja liikenteessä toimimisen, teknologisoituneessa maailmassa elämisen ja omasta taloudesta vastuunottamisen (Opetushallitus, 2014, 22). Norrena (2015) tunnistaa näistä teemoista kolme alakohtaa, jotka ovat vastuu omasta oppimisesta ja tulevaisuudesta, omien ratkaisujen vaikutus muihin sekä osaava ja vastuullinen kansalaisuus. Tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin itsestä huolehtiminen ja arjen taidot vastaa kansalaisuuteen ja yhteiskunnassa toimimisen haasteeseen (Norrena, 2015, 40).

Vuoden 2014 opetussuunnitelma ei ole ensimmäinen kerta, kun kouluissa puhutaan ainerajoja ylittävistä teemoista opetuksessa. Esimerkiksi vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käsitteli laaja-alaiseen osaamiseen liittyviä aiheita *eheyttävinä aihekokonaisuuksina* (Opetushallitus, 2004, 38). Nämä aihekokonaisuudet olivat koko koulun toimintaa läpileikkaavia teemoja, ja niissä keskityttiin enemmän oppiainesisältöihin kuin uusimman opetussuunnitelman esittämässä laaja-alaisessa osaamisessa (Norrena, 2015, 19–20). Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvät osa-alueet oli silloin jaettu osaksi useampaa eri aihekokonaisuutta, kuten esimerkiksi ”vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta”, ”turvallisuus ja liikenne” ja ”ihminen ja teknologia” (Opetushallitus, 2004, 38–43).

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) puhutaan laaja-alaisen osaamisen lisäksi opetuksen eheyttämisestä. Opetusta voidaan eheyttää esimerkiksi käsittelemällä samaa aihekokonaisuutta eri oppiaineissa samanaikaisesti, tekemällä oppiaineista erilaisia integroituja oppimiskokonaisuuksia tai toteuttamalla opetus kokonaisopetuksena, kuten esiopetuksessa on tapana (Opetushallitus, 2014, 31). Symeonidis ja Schwarz (2016) nostavat Suomen valtakunnallista opetussuunnitelmaa käsittelevässä tutkimusartikkelissaan esiin käsitteen *ilmiö*, joka esiintyy usein eri oppiaineiden sisällöissä, kun aiheena ovat opetusta läpileikkaavat teemat. Heidän mukaansa ilmiöksi voidaan määritellä sellainen todellisen elämän tarkastelun kohde, joka tarjoaa tutkimisen kautta kokonaisen viitekehyksen oppimista varten. Ilmiö voi olla myös vertauskuvallinen kohde, jonka kautta oppimista kuitenkin tapahtuu tai pohja, johon kaikki opittavat asiat voidaan liittää (Symeonidis & Schwarz, 2016, 36). Tällaisia ilmiöitä voidaan käsitellä esimerkiksi kouluissa vähintään kerran vuodessa toteutettavissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa, joihin valittujen aiheiden tulisi olla paikallisia, ajankohtaisia ja yhteiskunnallisesti merkittäviä (Opetushallitus, 2014, 32). Ilmiöpohjaisuus opetuksessa korostaa oppilaiden vastuuta omasta oppimisesta. Opetuksen ilmiöpohjaisuutta käytetäänkin usein kuvaamaan termejä kuten holistinen eli kokonaisvaltainen, lapsilähtöinen ja elämismailman mukainen (Symeonidis & Schwarz, 2016, 41).

Seuraavaksi käsittelen tarkemmin vuoden 2014 opetussuunnitelmassa määriteltyjä itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyviä osa-alueita peruskoulun 1.–6. vuosiluokalla. Olen jakanut itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvät aihealueet kolmeen osa-alueeseen: 1) oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus, 2) turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö, ja 3) omasta taloudesta huolehtiminen. Kyseistä jakoa ei ole tehty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, vaan jako pohjautuu täysin omaan harkintaani.

### **3.1 Oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus**

Perusopetuksen yksi merkittävä tehtävä on tukea oppilaiden luottamusta tulevaisuuteen. Koulussa kukaan ei voi toimia yksin, vaan siellä toimiva yhteisö auttaa oppilasta ymmärtämään, että hän on toiminnallaan vastuussa sekä omasta että toisten hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta (Opetushallitus, 2014, 22). Norrena (2016, 139) määrittelee hyvinvoinnin itsestä ja toisista välittämiseksi, johon kokonaisuutena kuuluu terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen,

monikulttuurisuus, kestävän kehityksen tukeminen, turvallinen toiminta ja ympäristö, kunnioitava ja suvaitsevainen käytös muita kohtaan, sekä kehittyvään yhteisöön osallistuminen. Koulua onkin eri yhteyksissä kuvailtu pieneksi yhteiskunnaksi, joka auttaa oppilaita kasvamaan täysivaltaisiksi kansalaisiksi.

Opetushallituksen laatimien opetussuunnitelman perusteiden (2014, 100) mukaan ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla kiinnitetään opetuksessa erityisesti huomiota tunnetaitojen ja ikäkaudelle sopivien vastuutehtävien hallintaan. Esimerkiksi tunnetaitojen harjoittaminen auttaa vaikuttamaan omiin tunnereaktioihin, sekä ymmärtämään ja reagoimaan oikein muiden tunteisiin (Lahtinen & Rantanen, 2019, 26). Omasta terveydestä pidetään huolta kiinnittämällä huomiota muun muassa säänmukaiseen pukeutumiseen, arjen terveystottumuksiin ja elämän perusedellytyksiin, kuten ruokaan, veteen ja liikkumiseen Peruskoulun 3.–6. luokilla oppilaita kannustetaan erityisesti vastuunottamiseen, työskentelyyn yhdessä ja kouluyhteisön kehittämiseen (Opetushallitus, 2014, 133, 156).

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan äidinkielessä vahvistetaan toimimista erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja matematiikassa vahvistetaan myönteistä minäkuvaa ja kehitetään itseluottamusta (Opetushallitus, 2014, 106, 128, 162, 235). Ympäristöopissa ohjataan oppilaita aistimaan ympäristöä ja toimimaan sitä huomioiden, miettimään kasvua ja kehitystä, sekä niihin vaikuttavia hyvinvointia edistäviä tekijöitä, ja toimimaan oman ja muiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Ympäristöopissa kiinnitetään huomiota myös terveyden eri osa-alueisiin ja arjen terveystottumuksiin (Mt., 131, 241). Uskonnossa ja elämänkatsomustiedossa pohditaan vastuuta itsestä ja muista ihmisistä (Mt., 135, 139). Taito- ja taideaineissa oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään eri keinoin ja ymmärtämään näiden taitojen vaikutusta omalle hyvinvoinnille (Mt., 143, 146, 148–149, 264, 267, 274).

### **3.2 Turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö**

Opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan oppilaille annetaan mahdollisuuksia harjoitella taitoja, joita he tarvitsevat toimiakseen turvallisesti sekä kodin ja koulun ulkopuolella että teknologian parissa. Teknologian vastuullinen käyttö ja sen harjoittelu auttavat oppilaita tekemään tulevaisuuden ja ympäristön kannalta parempia valintoja (Opetushallitus, 2014, 16, 22). Teknologiaa käytetään hyväksi useissa eri oppiaineissa ja erityisesti

tieto- ja viestintäteknologian käyttöä täytyy harjoittaa useissa eri tilanteissa laadukkaan opetuksen varmistamiseksi (Mt., 27, 39).

Ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla oppilaita tulisi ohjata Opetushallituksen (2014) mukaan turvalliseen liikennekäyttäytymiseen koulumatkoilla ja lähiympäristössä. Samanaikaisesti harjoitellaan muun muassa erilaisten arjessa käytettävien teknologisten laitteiden turvallista käyttöä. Samat teemat jatkuvat myös alakoulun 3.–6. vuosiluokilla, jolloin turvallista liikennekäyttäytymistä laajennetaan kävely- ja pyöräliikenteestä muun muassa joukkoliikenteen käyttöön (Opetushallitus, 2014, 100, 156).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan ympäristöopissa harjoitellaan toimimaan lähiympäristössä, noudattamaan annettuja ohjeita ja ymmärtämään syyt niiden taustalla, tutustutaan laajasti arjen teknologiaan ja sen käyttöön, sekä kannustetaan keksimään ja kokeilemaan erilaisia asioita. Liikunnassa keskitytään turvalliseen liikkumiseen ja esimerkiksi uimataidon kehittämiseen (Mt., 148–149, 274). Oppilaiden kanssa on tärkeää miettiä näitä asioita myös eettisten kysymysten kautta ja pohtia esimerkiksi oman ja muiden yksityisyyden suojaamista sekä henkilökohtaisten rajojen kunnioittamista (Mt., 131, 156, 241).

### **3.3 Omasta taloudesta huolehtiminen**

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 100) on mainittu, että ensimmäisellä ja toisella luokalla omasta taloudesta huolehtimisen lähtökohdista keskustellaan muun muassa taloudellisuuden, kohtuullisuuden ja ympäristön huomioonottamisen kautta. Opetuksen tarkoituksena on ohjata oppilaita vastuulliseen kuluttamiseen ja antaa edellytykset oman talouden suunnitteluun (Opetushallitus, 2014, 156).

Oppiainekohtaisissa sisällöissä on omasta taloudesta huolehtiminen huomioitu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1.–6. vuosiluokalla vähemmän kuin edellä mainittuja muita itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyviä teemoja. Matematiikan opetuksessa harjoitetaan muun muassa sujuvan päässälaskutaidon hallintaa ja ratkaisujen järkevyyden arviointia (Opetushallitus, 2014, 235). Yhteiskuntaopin tavoitteena on opettaa yrittäjyyden ja työnteon merkityksestä, sekä saada oppilaat ajattelemaan omia kulutustottumuksiaan ja rahankäyttöä (Mt., 260). Myös käsitöissä kiinnitetään huomiota erilaisiin kulutus- ja tuotantotapoihin (Mt., 270).

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat laaja kokonaisuus, jonka eri osa-alueet olisi Norrenan (2015, 40–41) mukaan voitu sovittaa muiden laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien sisältöihin. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot korostavat yksilön itseohjautuvuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä, jotka voidaan nähdä osana tulevaisuuden taitoja (Norrena, 2015, 41).



#### 4 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot koulun kasvatustavoitteissa 1940- ja 1950-luvulla

Koskenniemen (1951b, 180) mukaan kansakoulun alakoulussa oli käytössä Aukusti Salon kehittämä kokonaisopetussuunnitelma, jossa opetussisältöjä ei valittu oppiainekohtaisesti, vaan opetuksen pohjana toimi arkielämän ilmiöt ja havainnot, joiden aikaansaamaa luontaista kiinnostusta pyrittiin käyttämään hyväksi. Kokonaisopetukseksi voitiin lukea sellainen opetus, jossa oppiaineiden rajat heikkenivät tai katosivat kokonaan ja opetettavaa asiaa käytiin läpi useassa eri oppiaineessa samanaikaisesti niin, että se muodosti yhden laajan asiakokonaisuuden (Salo, 1935, 29). Aukusti Salo (1935, 9) määritteli opetussuunnitelman olevan heijastumia kansakunnan ja rodun kokemuksista, jotka auttoivat tulevaa sukupolvea kehittymään näiden saavutusten säilyttämiseksi ja kehittämiseksi. Hänen mukaansa opetussuunnitelma liitti kasvatettavan yksilön yhteiskuntaan opettajan kautta ja oli erityisen tärkeää, että opetussuunnitelma pysyi nopeasti kehittyvän yhteiskunnan muutoksessa mukana (Salo, 1935, 10).

Salo (1951) käytti opetustyylin mallintamisessa esimerkkinä hevosta, jota koulupäivän aikana voitiin käsitellä useassa eri oppiaineessa. Aamun ensimmäisellä kotiseutuopin tunnilla – jossa yhdistyivät luonnontiede, maantiede, yhteiskuntaoppi, historia ja terveysoppi – oppiaines ”hevonen” esiteltiin tarkasteltavaksi, ja josta myöhemmin voitiin jatkaa toisesta näkökulmasta lukemisen tunnilla. Laskennossa hevosnäkökulmaa käsiteltiin erilaisten laskutehtävien kautta ja ainekirjoituksessa aiheeksi voitiin valita lasten omat kokemukset hevosiin liittyen (Salo, 1951, 188–189). Kauranne (1966, 42) mainitsee, että tämänkaltaisessa *sidotussa kokonaisopetuksessa* yhdistettiin kaikki muut oppiaineet paitsi uskonto ainesisällöiltään. Salo julkaisi kokonaisopetussuunnitelmaa käsittelevän teoksen vuonna 1935, jonka jälkeen se levisi laajasti kouluihin eri puolille Suomea (Kauranne, 1966, 42).

Koskenniemi (1951b) toteaa, että kokonaisopetussuunnitelma koettiin hyödylliseksi opetusmalliksi erityisesti siksi, että ainejakoinen opetus jätti ulkopuolelleen joitakin sosiaalisesti tärkeitä taitoja, kuten taloudellisuuden ja liikennesäännöt. Yläkansakoulussa oli käytössä ainejakoinen opetussuunnitelma, joka rajasi oppiaineita selvemmin omiksi kokonaisuuksikseen. Oppiaineiden pirstaloitumista pyrittiin eheyttämään rinnastamalla eri oppiaineiden samoja aiheita opiskeltavaksi samanaikaisesti (Koskenniemi, 1951b, 178). Salo (1951, 195) toivoi, että kokonaisopetus nähtäisiin pian toimintatapana myös yläkansakoulussa.

Seuraavaksi tarkastelen lähemmin itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyviä opetussisältöjä 1940- ja 1950-lukujen kasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa ja opetussuunnitelmassa.

#### **4.1 Oma ja muiden hyvinvointi, terveys ja turvallisuus**

Vuonna 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II kansakoulun yhdeksi päämääräksi määriteltiin oppilaiden ruumiillisesta terveydestä huolehtiminen (Komiteamietintö, 1952, 18). Se oli seurausta terveys- ja sosiaalipolitiikan pääajatuksista, jonka mukaan terveys ja hyvinvointi haluttiin jokaisen yhteiskunnan jäsenen kansalaisvelvollisuudeksi (Tähtinen, 2011, 192). Oppilaiden terveyteen liittyvät huoltotoimenpiteet, kuten kouluateriat, koululääkäri, kouluhammaslääkäri, kouluhoitajat ja kesäsiirtolat, olivat laajenevissa määrin saavut- tamassa jokaisen koululaisen. Tämänkaltaisia huoltotoimenpiteitä pidettiin samanaikaisesti sekä kansakunnan tärkeimmästä omaisuudesta eli oppilaista huolehtimisena, että kasvattavana toimenpiteenä (Komiteamietintö, 1952, 18).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II (1952) kerrottiin, että terveystas- vatuksen tavoitteena oli saavuttaa oppilaan omakohtainen halu omasta terveydestä huolehtimiseen ja sen saaminen jokapäiväiseksi rutiiniksi. Sairaanhoidon alkeet sisällytettiin kansakoulun op- pimäärään, ja yhdessä fyysisestä kunnosta huolehtimisen kanssa niillä pyrittiin synnyttämään ja ylläpitämään terveiden elämäntapojen arvostusta (Komiteamietintö, 1952, 18). Koskenniemi (1946, 111) nimitti näitä toimenpiteitä ruumiillisen kuntoisuuden ylläpitämiseksi. Terveystas- vatus nähtiin laajana kokonaisuutena, jonka onnistuneena lopputuloksena odotettiin terveitä, elämänmyönteisiä, työkuntoisia ja työstään innostuvia yhteiskunnan jäseniä (Tähtinen, 2011, 203). Omasta ja muiden terveydestä huolehtimiseen syntynyttä innostusta tuli ylläpitää koko kouluajan, ja siihen liittyviä aiheita voitiin nostaa esille monipuolisesti eri oppitunneilla erilai- sia työtapoja avuksi käyttäen (Lankinen, 1951, 401).

Työn ja levon oikeasta suhteesta oli myös tärkeää opettaa oppilaille (Komiteamietintö, 1952, 18). Koulutyön oli tarkoitus edistää työn ilon muodostumista ja sen ohessa harjoiteltiin ansaitun levon merkitystä (Lankinen, 1951, 402). Koskenniemen (1946, 338) mukaan liikuntakasvatus oli paikallaan vilkastuttamassa oppilaiden aineenvaihduntaa, kun he muuten joutuivat keskitty- mään pelkästään henkiseen työntekoon paikoillaan istuen. Liikunnan ajateltiin myös lisäävän

oppilaissa yleiskunnan lisäksi ”alttiutta, rohkeutta ja taistelumieltä”, jotka osaltaan järjestykseen ja kuriin totuttautumisen kanssa kasvattaisivat heistä asekelpoisia (Koskenniemi, 1946, 339).

Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvät opetussisällöt sisällytettiin 1940- ja 1950-luvun kasvatuksessa eri oppiaineisiin. Terveiden ylläpitämisen taitoihin liittyvät opetussisällöt oli Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä vuodelta 1952 ympäristöopin osalta mainittu sairaanhoito kotona, sairauksien syyt, oma ruumis, sukupuoliasiat ja seksuaalisuus (kun ne ensin tulivat esiin muussa yhteydessä), henkilökohtainen ja ympäristön puhtaus; pesu, uinti ja sauna, raitis ilma ja helpot terveyssäännöt (Komiteamietintö, 1952, 85). Asiakokonaisuuksien liittymistä oppilaiden elämään pidettiin erityisesti arvossa, sillä sen myötä voitiin valita tarpeellisimmat oppisisällöt ja harjoittaa tiettyjä pakollisia taitoja luonnollisten aiheiden avulla (Koskenniemi, 1946, 302). Oppilaille haluttiin siis opettaa asioita sitä mukaa kun ne oppilaiden elämässä tulivat ajankohtaisiksi, jotta opetus olisi helpommin liitettävissä käytäntöön, eikä oppiminen jäisi vain teoreettiselle tasolle.

Kasvatusta työhön ilon kautta korostettiin vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II. Sen mukaan oppilaiden fyysisen terveyden lisäksi on koulussa erityisen tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden mielenterveyden ylläpitämiseen ja siitä huolehtimiseen myös ennakoivasti. Esimerkiksi Koskenniemi (1946, 339, 341) toi esille, kuinka liikunnan tulisi tuottaa oppilaille iloa, eikä ilonpurkauksia saisi sekoittaa vallattomuuteen. Vuoden 1952 Komiteamietinnössä mainitaan, että lapsi, joka kokee iloa ja viihtyisyyttä muun muassa omien taipumusten ja voimien mukaan toimimisen seurauksena, onnistuu paremmin ylläpitämään mielenterveyttä ja tasapainoa elämässään. Myös terve itseluottamus tukee edellä mainittuja tekijöitä, ja oppilaita ohjattiinkin toimimaan itsenäisesti ja selviytymään omista vaikeuksistaan niin omatoimisesti kuin mahdollista (Komiteamietintö, 1952, 18).

Ihmisen persoonallisuuden kasvattamiseen Salomaa (1947) liitti sosiaalisen kasvattamisen. Siihen voitiin liittää kasvattaminen solidaarisuuteen eli tietoisuuteen sosiaalisesta yhteisvastuusta, sosiaalisesti kyseenalaisten valtapyrkimysten hillitseminen ja sosiaalisen järjestykseen vapaaehtoinen alistuminen (Salomaa, 1947, 117). Koskenniemen (1946) mukaan esimerkiksi kotitalousopetus 3–5 hengen ”perheissä” auttoi oppilaita käytännön taitojen oppimisen lisäksi kasvamaan sosiaalisesti. Hänen mielestään kotitalousopetus myös, muun muassa näiltä osin, monipuolisti oppilaiden ”usein puutteellista kotikasvatusta” (Koskenniemi, 1946, 314).

Opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II (1952, 77) tehtiin päätös, että kouluopetuksen täytyy ottaa osaa oppilaiden perheenjäseneksi kasvattamiseen antamalla heille mahdollisuuksia erilaisten työsuoritusten toteuttamiseen. Tämänkaltaisten harjoitusten tehtävänä oli valmistaa oppilaita ”tervettä perhe-elämää” varten. Koskenniemi (1946) mainitsi perheen toimivan koulun esikuvana monessa tilanteessa. Vaikka koulun ja perheen välillä oli selviä eroavaisuuksia, voitiin koulussa korostaa samoja arvoja kuin kotikasvatuksessa. Näitä arvoja olivat esimerkiksi aikuisten kunnioittaminen, toisten hyväksi toimiminen ja yhteisestä hyvästä huolehtiminen (Koskenniemi, 1946, 116–117). Vuoden 1952 Komiteamietinnön mukaan koulun rooli nähtiin perheenjäseneksi kasvattamisen saralla tulevaisuuteen suuntaavana, sillä oppilaat saattoivat tulla hyvin erilaisista perhetaustoista. Perheenjäseneksi kasvattamisen sisältöihin kuuluivat terveyden- ja sairaanhoito, kotitalous ja puutarhanhoito. Opetusta näistä aihealueista annettiin kaikille, mutta erityisesti naissukupuolisille oppilaille (Komiteamietintö, 1952, 77). Oli tärkeää, että myös miessukupuoliset oppilaat oppivat huolehtimaan kodistaan, mutta heidän kohdallaan keskityttiin enemmän tulevaan työelämään, joten opetuksessa panostettiin kätevyYTEEN, käsi- töihin ja laskentoon (Tähtinen, 2011, 202).

## **4.2 Turvallinen liikkuminen ja teknologian käyttö**

Koskenniemi (1951c) korostaa kotiseudun merkitystä ympäristöopetuksessa, sillä sen kautta oppilaiden kanssa voitiin harjoitella toimimista lähi- ja etäisemmässä ympäristössä sen mukaan, miten elämä, työnteko ja liikenne sitä vaativat. Esimerkiksi erilaiset retket tarjosivat mahdollisuuksia kotiseudun ilmiöiden ja maastosuhteiden tarkasteluun (Koskenniemi, 1951c, 332–333). Liikkumisen turvallisuutta esimerkiksi metsässä pyrittiin lisäämään ilmansuuntien määrittämisen harjoituksilla (Riijärvi, 1952, 388–398).

Luonnonopissa otettiin haltuun erilaiset tekniset laitteet, jotka olivat osa yhteiskuntaa ja jokapäiväistä arkea. Koskenniemi (1946) määritteli oppilaille tarpeellisiksi taidoiksi esimerkiksi lämpömittarin lukemisen, pienten sähkövaurioiden korjaamisen ja radion asentamisen. Tärkeintä ei ollut niinkään teknillinen osaaminen, vaan tekniikan ja sen vaikutusten ymmärtäminen, sillä oppilaiden ei uskottu joutuvan suoraan kosketukseen kaikkien teknillisten saavutusten kanssa (Koskenniemi, 1946, 316). Vuonna 1966 julkaistussa kansakoulua käsittelevässä teok-

sessä on mainittu, että rainakoneiden tulisi olla jokaisen luokan vakiovaruste. Rainat, kuultokuvat, äänirainat ja opetuselokuvat toivat kaivattua vaihtelua opetuksen järjestämiseen (Valtasaari, Henttonen, Järvi & Nurmi, 1966, 146).

Laukama (1951, 221–224) antoi ohjeita audio-visuaalisten laitteiden, kuten rainaheittimen, mykkäelokuvaheittimen, vakakuvanheittimen ja magnetofonin käytöstä. Ohjeet oli suunnattu pääasiassa opettajille, mutta heitä kannustettiin antamaan laitteisiin liittyviä tehtäviä myös oppilaille. Oppilaita voitiin esimerkiksi ohjeistaa tekemään aiemmin nähdyn elokuvan perusteella selostus muulle luokalle vakakuvanheitintä avuksi käyttäen (Laukama, 1951, 227).

Vuonna 1934 aloitettiin kouluissa kouluradiotoiminta, joka muodostui nopeasti merkittäväksi osaksi opetusta kouluissa, joissa radio oli käytettävissä (Valtasaari, ym., 1966, 144). Palménin (1951) mukaan ajanmukaisen koulukasvatuksen työvälineenä toimi radiovastaanotin, joka oli osa lähes jokaisen oppilaan kotiarkea. Opettajan tehtävä olikin ohjata oppilaita radion sivistyneeseen käyttöön harrastus- ja opiskelutarkoituksessa (Palmén, 1951, 229). Koulutelevisio toteutettiin ensimmäisen kerran vuonna 1957, mutta sen ottaminen osaksi opetusta kompastui usein siihen, ettei vastaanottimia löytynyt kaikista kouluista (Valtasaari, ym., 1966, 144).

Sana ”tietotekniikka” oli tuntematon vielä 1950-luvun lopussa. Kotimaisten kielten keskuksen (n.d.) mukaan 1950-luvulla käytettiin jo termiä ”tietokone”, mutta se määriteltiin ”elektronisesti toimivaksi automaattiseksi koneeksi, jota käytetään kirjanpito- ja laskentatehtäviin, palkka- ja kustannuslaskentaan, tilastojen laadintaan yms.”. Sitä, kuinka suuri merkitys tulevaisuudessa tietokoneella tai teknologialla tulisi olemaan, ei vielä tuolloin osattu aavistaa (Kotimaisten kielten keskus, n.d.). Suomen ensimmäinen tietokone, ENSI, otettiin käyttöön Postisäästöpankissa tekstinkäsittelyjärjestelmänä vuonna 1958 (Lindfors, 2007). Tietokoneita käyttivät aluksi pääasiassa tutkijat, tieteelliset organisaatiot, insinöörit ja matemaatikot, sillä ainoastaan heillä oli pääsy niiden pariin (Paju, 2008). Tietokoneiden käyttöä kansakoulussa ei siis osattu odottaa vielä pitkään aikaan.

#### **4.3 Omasta taloudesta huolehtiminen**

Vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä taloudellinen itsenäisyys oli yksi yksilöllisen kasvatuspäämäärän välineistä, joka pyrkii sivistysharrastuksen herättämiseen. Sen edellytyksenä pidettiin yksityistalouden laskennallisten tehtävien hallintaa (Komiteamietintö, 1952,

20). Opetuksessa haluttiin korostaa opittavien asioiden hyötyä käytännön elämässä, joten opettajia kehoitettiin kiinnittämään laskennon opetuksessa huomiota siihen, että oppilaat selviäisivät myöhemmässä elämässään hyvin (Komiteamietintö, 1946, 49). Taloudellista ajattelutapaa pyrittiin kehittämään laskennon lisäksi muun muassa kotitalousopinnoissa, terveyskasvatuksessa ja yhteiskuntaopissa (Komiteamietintö, 1952, 25).

Kansakoulun yhtenä keskeisimmistä päämääristä Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II (Komiteamietintö, 1952) mukaan oli kasvatus taloudellisuuteen. Esimerkkinä käytettiin esi-isiä, joiden kovan työn ja säästäväisyyden seurauksena jälkipolvet saivat nauttia yhteiskunnallisesta kehityksestä (Komiteamietintö, 1952, 25). Saarialhon (1952) mukaan Gustav von Schmoller oli määritellyt säästäväisyyden olevan vain yksi, tosin erittäin merkittävä osa, taloudellisuutta. Muita siihen liitettäviä piirteitä olivat ahkeruus, järjestyksenrakkaus, kärsivällisyys ja väsymättömyys (Saarialho, 1952, 128). Koululaisia ohjattiin jo alaluokilta lähtien taloudelliseen ajattelutapaan, joka muun muassa säästämisen kautta kasvattaisi luonnetta ja vaikuttaisi yhteiskunnan toimintaan. Tarkoituksena oli kasvattaa oppilaita huolelliseen omien, muiden ja yhteisten varojen käyttöön, sekä ohjata heitä säästämään pysyvämpää arvoa omaavia hankintoja varten (Komiteamietintö, 1952, 25).

Oppilaille pyrittiin opettamaan näkökykyä havaita heidän ympärillään tapahtuvia asioita, joita tehtiin heidän puolestaan (Saarialho, 1952, 130). Huoltajat tekivät jatkuvasti töitä ansaitakseen varat, joilla he voisivat ylläpitää kotia, sekä hankkia vaatteet ja ruoan pöytään (Komiteamietintö, 1952, 25–26). Säästäväisyyskasvatus koulussa oli usein varojen keräämistä jotakin oppilaita kiinnostavaa ja tarpeellista tavoitetta kohti. Saarialho (1952, 131) kuitenkin korosti, ettei kasvatusta säästäväisyyteen saanut ajatella vain rahojen keräämisenä, vaan siinä tuli huomioida myös jokapäiväisistä käyttöesineistä huolenpito. Ajateltiin, että kun lapsi itse kokee hyvän taloudenpidon positiiviset vaikutukset, hän vahvistuu oman talouden huolehtijana kouluaikana niin, että hänestä tulee vahvan taloudellisuuden omaava kansalainen. Taloudellisen ajattelutavan herättämisen ajateltiin olevan myös yhteiskunnallista vastuuta herättävää sosiaalista kasvatusta (Komiteamietintö, 1952, 25–26.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II mainittiin, että vaikka kasvatus taloudellisuuteen oli koettu erittäin tärkeäksi kansalaistaidon harjoittamiseksi, ei sille tarvittu erillistä oppiainetta, vaan sen opettaminen tapahtuisi luonnollisesti muiden oppiaineiden ohella. Sitä voitiin pitää erityisesti luonteenkasvatuskysymyksenä, sillä lapset ja nuoret olivat taipuvaisia

tuhlailuun ilman asianmukaista opastusta varojensa käytössä. Esimerkiksi käsitöissä voitiin painottaa sellaisia taitoja, joista olisi hyötyä oppilaiden nykyisissä tai tulevilla kodoissa, kuten itse tehdyn tarve-esineen valmistaminen kaupasta ostetun tilalle (Komiteamietintö, 1952, 26, 80). Koskenniemen (1946) mukaan sekä poikien että tyttöjen käsityöopetuksessa oli tärkeintä, että valmistettavat työt olivat oppilaiden kannalta käyttökelpoisia. Opetussisältö valittiin niin, että ne oppilaiden kiinnostuksen kohteiden lisäksi huomioivat kotona tarvittavat taidot, kuten puutyöt, metallityöt, pinnankäsittely, pärelastutyöt; virkkaaminen, kudonta ja ompelu (Koskenniemi, 1946, 330–334).

Ympäristöopin opetussisällössä kasvatusta taloudellisuuteen harjoiteltiin muun muassa käsittelemällä tuloja ja menoja, omaa ja vierasta rahaa, elämän pakollisia perushankintoja, sekä omaa ja yhteistä omaisuutta (Komiteamietintö, 1952, 85). Laskennossa tehtiin kodin taloudenhoitoon liittyviä harjoituksia. Harjoitukset valittiin niin, että oppilas oppisi tunnistamaan vastaavia tilanteita arkielämässään, mikä osaltaan loi pohjaa taloudelliselle ajattelulle ja toiminnalle (Koskenniemi, 1946, 320). Silloin, kun oppilaiden annettiin muun muassa käsitöissä itse valita valmistusmateriaalinsa, saatiin helposti käyttöön hukkamateriaalit, kuten laudanpätkät, vaneri- ja peltipalat, kangastilkut ja langanpätkät (Koskenniemi, 1946, 330–331). Opetus liitettiin siis vahvasti oppilaiden arkielämään huomioiden tulevaisuudessa tarpeelliset tiedot ja taidot.

## 5 Pohdinta

Suomalainen yhteiskunta ja arki ovat muuttuneet paljon viimeisten 80 vuoden aikana. Kuitenkin tarkasteltaessa kasvatuskirjallisuutta voidaan havaita, etteivät koulun peruslähtökohdat lasten kasvattamisessa ole kokeneet merkittäviä muutoksia 1940-luvulta 2020-luvulle. Lapsista on ainakin 1940-luvulta lähtien pyritty kasvattamaan itsenäisiä, yhteiskunnallisen vastuunsa tuntevia kansalaisia, jotka kykenevät toimimaan tarkoituksenmukaisesti sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden kanssa. Asioiden ilmaisutavat ja opetusmenetelmät ovat muuttuneet muun muassa teknologian kehittymisen myötä, mutta samoja piirteitä on tunnistettavissa eri vuosikymmeniltä.

Opetussuunnitelma on oman aikansa heijastuma ja se tuo esiin niitä arvoja, jotka ovat omana aikanaan olleet merkittäviä. 1940-luvun alkupuolella Suomi oli sodassa ja sen aikaansaamat vaikutukset heijastuivat vielä 1950-luvulla. Perinteisinä koetut arvot ”koti, uskonto ja isänmaa” vaikuttivat oppiaineiden valinnassa ja lasten vapaa-ajan vietossa. Lapsista haluttiin kasvattaa täsmällisiä, kuuliaisia ja järjestykseen kykeneviä kansalaisia, jotka olivat alttiita palvelemaan kotimaataan. Koulukasvatusta ei haluttu merkittävästi erottaa kotikasvatuksesta, vaan kasvatustavoitteet pyrkivät huomioimaan oppilaan elämän kokonaisuutena, jolloin lapsi ei joutuisi elämään kahden vastakkaisen mallin ristiriidassa. Kouluopetuksen haluttiin silloin olevan lapsilähtöistä ja kokonaisvaltaista aivan kuten tänäkin päivänä.

Opetussuunnitelmia on vuosikymmenten aikana ollut käytössä useita ja niiden suunnitteluun ovat aina vaikuttaneet kyseisen ajan kasvatuskäsitteet. Tätä tutkielmaa tehdessäni olen ollut positiivisesti yllätynyt siitä, miten samankaltaisia ajatuksia 1940- ja 1950-luvun kasvatuskirjallisuudessa ja vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä on verrattuna vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteisiin. Olen saanut huomata, että laaja-alainen osaaminen, joka esiteltiin vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa, ei olisi ollut täysin tuntematon käsite 1940- ja 1950-lukujen kasvattajille. Aukusti Salon kokonaisopetusperiaate pyrki tuomaan kansakouluihin oppilaslähtöisemmän opetustavan, jossa kiinnitettiin erityisesti huomiota arjen ilmiöihin ja opittavan asiaan kokonaisuutena. Vaikka Salon toive siitä, että kokonaisopetusta toteutettaisiin myös yläkansakoulussa, ei toteutunut laajasti ainakaan käsiteltyinä vuosikymmeninä, voidaan oppiainejakoisen opetussuunnitelman eheyttämispyrkimyksissä havaita yhteyksiä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden eheyttäviin aihekokonaisuuksiin ja vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa mainittuun opetuksen eheyttämiseen. Salon visio voidaan nähdä toteutuneen laajemmin viimeistään uusimman opetussuunnitelman ilmiöpohjaisuuden



myötä, sillä siinä korostuvat tavoitteet lapsilähtöisyydestä ja asioiden tarkastelusta erilaisten ilmiöiden kautta ovat täysin verrattavissa toisiinsa. Joissakin yhteyksissä on mainittu, että vuoden 1952 ja 2014 opetussuunnitelman muistuttavatkin enemmän toisiaan kuin muut niiden välissä julkaistut opetussuunnitelmat.

Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa määriteltyjen itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tarkoitus on tarjota oppilaille mahdollisuuksia selvittää arkipäivästä nyt ja tulevaisuudessa. Ne tukevat oppilaan kehitystä ympäröivän yhteiskunnan jäseneksi ja antavat keinoja kehittää tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, kuten sosiaalisuutta ja itseohjautuvuutta. Oppilaat luovat koulussa suhteita, jotka opettavat heitä selviämään myös koulun ulkopuolella. Koulussa muodostetut suhteet voivat kestää läpi koko eliniän. Sosiaalinen kasvatus oli merkittävä osatekijä myös 1940- ja 1950-luvuilla ja muun muassa sen kautta oppilaita kasvatettiin työhön, taloudellisuuteen, ammattiin ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Sosiaaliset taidot auttoivat silloin ja auttavat tänäkin päivänä esimerkiksi työhaussa ja erilaisten persoonien kanssa työskentelyssä työyhteisöissä.

Kasvatustavoitteissa, jotka keskittyvät omaan ja muiden hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen, on havaittavissa pieniä painotuseroja 1940-luvulta vuoteen 2014. Uusimmassa opetussuunnitelmassa puhutaan tunnetaidoista ja itsensä ilmaisemisesta, kun 1940-luvulla toivottiin oppilaista asekelpoisia kansalaisia, jotka olisivat alttiita, rohkeita ja taistelumielisiä. Painotuseroista voidaan havaita, että aiemmin keskityttiin enemmän siihen, mitä yksilö voi tehdä yhteisönsä puolesta, kun nykyinen painotus vaikuttaisi olevan enemmän siinä, miten yksilö voi palvella itseään.

Kuitenkin on huomioitavaa, että yhtenäisiä piirteitä eri vuosikymmenten opetuksesta löytyy paljon. 1940- ja 1950-luvulla painotettiin ruumiillisesta terveydestä huolehtimista työn ja levon sopivan suhteuttamisen kautta ja vuoden 2014 opetussuunnitelmassa korostetaan arjen terveystottumuksien ja elämän perusedellytysten ylläpitoa. Yhteistä näiden eri vuosikymmenten kasvatukselle on myös yksilön oman vastuun korostaminen edellä mainittujen asioiden jatkuvuuden toteutumisessa. Oppilaita on siis 1940-luvulta tähän päivään asti kannustettu pitämään itsestään huolta omatoimisesti. Koulu tarjoaa oppilaille välineitä terveyden ylläpitämiseen, mutta niiden toteuttaminen läpi koko elämän on yksilön oman aktiivisuuden varassa.

Itsensä ilmaisuunkin on löydettävissä yhtymäkohtia vuoden 1952 komiteamietintöön tarkasteltaessa tarkemmin sen merkitystä opetussuunnitelmassa. Itsensä ilmaisulla on merkittäviä vaikutuksia oppilaan hyvinvointiin ja varmasti myös mielenterveyteen, joka nousi terveystietouden tärkeäksi osa-alueeksi 1950-luvulla. Vaikka koulukasvatukseen vaikutti vahvasti tahto

kasvattaa kansalaisia, jotka kykenivät puolustamaan isänmaataan, nähtiin oppilas kuitenkin kokonaisuutena, jonka fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen terveys olivat kaikki vaikuttamassa yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Koulukasvatuksessa pyrittiin 1940- ja 1950-luvulla sosiaaliseen kasvatukseen, jossa korostettiin yksilön valmiutta solidaarisuuteen, epäsuotuisten valtapyrkimysten rajoittamiseen ja sosiaaliseen järjestykseen sopeutumiseen. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa ei näitä teemoja rajata yhtä tarkasti, vaan huomioidaan yleisemmin yksilön kyky toimia erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Uusimmassa opetussuunnitelmassa ei myöskään kiinnitetä huomiota koulun tarpeeseen kasvattaa oppilaista tulevaisuuden perheenjäseniä. Tarkastelun kohteeksi nousevat tässä tilanteessa yhteiskunnan odotukset. Kun 1940- ja 1950-luvulla koti oli yksi elämän perusarvoista ja oppilaita kasvatettiin perhe-elämää varten, odotettiin kaikkien tavoittelevan samoja asioita: avioliittoa, omaa kotia ja lapsia. Jos omaa maatilaa ei ollut, tavoiteltiin lisäksi ansiotyötä kodin ulkopuolelta. Näiden toteutuminen vaati usein mukautumista yhteiskunnan odotuksiin siitä, miten hyvän puolison tulisi käyttäytyä, kuinka tunnollinen työntekijä toimii ja miten ”kurissa ja nuhteessa” he kasvattavat omat lapsensa. Nyky-yhteiskunnassa samoja odotuksia on edelleen havaittavissa, mutta yhä enemmän korostetaan sitä, miten jokainen voi luoda oman polkunsä ja ettei kaikkien tarvitse mahtua samaan, ennalta määrättyyn muottiin. Kaikkien on kuitenkin pyrittävä siihen, että he selviävät yhteiskunnassa, jossa sosiaaliselta vuorovaikutukselta ei voi välttää.

Suurimmat erot kasvatuksessa itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin 1940-luvulta vuoteen 2014 ovat havaittavissa liittyen turvalliseen liikkumiseen ja teknologian käyttöön. Tähän vaikuttavat merkittävästi yhteiskunnalliset muutokset, erityisesti tekniikan ja teknologian kehittyminen. Merkittävimpinä eroina voidaan pitää opetuksessa käytettäviä teknillisiä välineitä. Oppilas 2020-luvulta ei varmastikaan tunnista rainaheitintä tai ymmärtäisi radion ihmeellistä vaikutusta opetuksen monipuolistamisessa. Vastavuoroisesti 1940-luvun oppilas ei vielä kouluaikanaan tiennyt nykyajan termejä kuten ruutuaika, tablettitietokone tai projektori. Vieraillessani isoäitini luona kuulen usein puhuttavan siitä, miten hänen lapsuudessaan mentiin aina tilaisuuden tullen ulos leikkimään. Hän on ilmeisen kauhistunut siitä, miten nykyajan lapset vain istuvat sisällä kaiken päivän naputellen älypuhelimiaan. Olen isoäitini kanssa samaa mieltä siitä, että teknologiaa käytetään usein liikaa, sillä omana alakouluajanani vuosituhannen alussa pidettiin kerran viikossa ATK-tunti, jolloin pelattiin avaruusmatikkapeliä tai harjoiteltiin kymmensormijärjestelmää ja kotona tietokonetta käytettiin silloin tällöin pelaamiseen. Olen kuitenkin saanut seurata teknologian kehittymistä ja oppia uusien laitteiden käyttöä sitä mukaa kuin

ne ovat yleistyneet. Ymmärrän, miten paljon uusia mahdollisuuksia teknologia tarjoaa opetukseen. Opetusvälineet ovat kokeneet merkittäviä muutoksia viimeisen 80 vuoden aikana, mutta onneksi tärkeimmät, eli opettaminen ja kasvatus, ovat säilyneet.

Oppilaita on aina kannustettu liikkumaan turvallisesti omassa lähiympäristössään ja kiinnittämään huomiota koulumatkan vaaranpaikkoihin. Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa puhutaan turvallisesta toimimisesta kävely-, pyörä- ja joukkoliikenteessä. Nämä käsitteet olivat tunnettuja myös 1940- ja 1950-luvuilla, mutta opetussuunnitelmassa tai kasvatusoppaissa ei niihin erityisemmin kiinnitetty huomiota. Sen sijaan opettajia suositeltiin viemään oppilaitaan retkille, jossa he saivat monipuolisesti tutustua omaan lähiseutuunsa. Nykyäänkin oppilaiden kanssa tehdään pieniä tutustumismatkoja koulun lähiympäristöön jalkaisin tai pyöräillen. Esimerkiksi liikuntatunnilla oppilaat voivat suunnistaa kartan ja kompassin avulla. Nykyajan oppilaille kerrotaan, missä suunnassa eri ilmansuunnat ovat, mutta harvemmin heidän kanssaan harjoitellaan ilmansuuntien määrittelyä omaan paikkaan nähden navigaatiosovellusten ollessa jokaisen taskussa matkapuhelimen muodossa.

1940- ja 1950-luvulla omasta taloudesta huolehtiminen oli erittäin merkittävä kansalaistaito, jonka merkitystä korostettiin kasvatusalan kirjoissa. Säästäväisyys, ahkeruus, järjestyksenrakkkaus, kärsivällisyys ja väsymättömyys nähtiin hyveinä, jotka oikein valjastettuina mahdollistivat tasapainoisen elämän itsenäisenä yhteiskunnan jäsenenä. Joissakin yhteyksissä kyseisiä taitoja saatetaan nykyaikana luonnehtia tylsiksi tai ennalta-arvattaviksi. Taloudellinen itsenäisyys oli aiemmin tavoite, jota varten koulussa harjoiteltiin kädentaitoja, laskemista, säästämistä ja taloudenpitoa. Huomiotani herätti erityisesti maininta säästäväisyyden liittämisestä luonteenkasvatukseen, sillä lapsia pidettiin luonteenomaisesti tuhlaavaisina. Nykyaikanakin ajatellaan, että lapset eivät ymmärrä rahan arvoa, mutta en usko, että valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan enää kirjoitettaisiin siihen liittyviä suoria kommentteja. Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan kuitenkin kasvatuksen tavoite taloudellisuuteen, vastuulliseen kuluttamiseen ja oman talouden suunnitteluun. Kasvatuksessa pyritään edelleen siihen, että kasvatettava kykenee pitämään ainakin itsestään huolta taloudellisesti.

1940- ja 1950-luvun kasvatuksesta puuttuvana lisäyksenä on mainittava ympäristön huomioiminen osana taloudellisuutta. Keskustelua on käyty siitä, miten esimerkiksi 1940- ja 1950-luvulla ei kiinnitetty yhtä paljon huomiota ympäristön hyvinvointiin kuin nykyään. Arki oli kuitenkin silloin hyvin erilaista, kuten olen tässä tutkielmassa aiemmin todennut. Ihmiset elivät

lähempänä luontoa ja asuminen ei ollut yhtä kaupunkipainotteista kuin nykyaikana. Monet perheet olivat melko omavaraisia maataloineen ja viljelmineen. Käyttötavarat kestivät kulutusta, kaapit eivät pursuilleet ylimääräisistä tavaroista ja kaikkea ei pakattu muoviin. Ympäristöstä huolehtimista ei tarvinnut merkittävästi huomioida kristillisen ”viljele ja varjele” ohjeistuksen lisäksi, sillä ihminen kykeni elämään vielä suhteellisen tasapainossa luonnon kanssa.

Paljon on muuttunut vuosikymmenten aikana sekä ihmisten arjessa että koulumaailmassa. On kuitenkin ilo huomata, että jotkin perusasiat ovat vuosien kuluessa pysyneet samoina. Itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin liittyvät painotukset kasvatuksessa eivät ole muuttuneet lähes lainkaan 1940- ja 1950-luvulta vuoteen 2014. Havaittavat erot ovat liitettävissä yhteiskunnalliseen muutokseen. Voin siis todeta, että isovanhempani, jotka aloittivat koulun 1940- ja 1950-luvuilla, ovat saaneet samankaltaiset eväät itsestä huolehtimiseen ja arjen taitoihin kuin 2020-luvulla koulua käyvät lapset.

Tutkielman aikana kirjallisuudesta nousi esiin monia sellaisia teemoja, joihin olisi mielenkiintoista perehtyä jatkotutkimuksissa. Nykyajan vertaamisessa menneisiin vuosikymmeniin on monia mahdollisia näkökulmia ja mielelläni perehtyisin tarkemmin erityisesti Aukusti Salon kokonaisopetussuunnitelmaan. Olisi myös mielenkiintoista selvittää oppilaskokemuksia koulunkäynnistä käsitellyiltä vuosikymmeniltä ja verrata niitä nykyajan koululaisen kokemuksiin. Samalla olisi mahdollista koota yhteen sellaisia tarinoita, joiden merkitystä emme saa unohtaa tulevinakaan vuosikymmeninä.

## Lähteet

- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY
- Haavikko, A-L. (1999). Oppia kirjoista. Teoksessa Haavikko, A. L. (toim.) *Täysiä vuosia: Vuoden 1950 muotokuva*. Helsinki: Art House.
- Hölsä, M. (2007). Sotavuodet ja koulunkäynti. Teoksessa *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2007 (s. 46–74).
- Kallio, H-L. (2012). *Itsenäisen suomen oppivelvollisuuskoulu*. YLE-artikkeli. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2012/10/26/itsenaisen-suomen-oppivelvollisuuskoulu>
- Kallioniemi, J. (2009). *Elämä sodanjälkeisessä Suomessa*. Turku: Vähäheikkilän kustannus.
- Kallioniemi, J. (1998). *Kotirintama 1939–1945*. Vähäheikkilän kustannus.
- Kansakoululaki 1.7.1957/247.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I* (1946). Komiteamietintö. Helsinki.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II* (1952). Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki.
- Kari, K. (1945). *Äiti, kasvata minut terveeksi*. Suomen naisten liikuntakasvatusliiton julkaisusarja N:o 28. Helsinki: Otava.
- Kauranne, J. (1966). Alakansakoulumme vaiheita. Teoksessa Valtasaari, A., Henttonen, A., Järvi, L. & Nurmi, V. (toim.) *Kansakoulu 1866/1966* (s. 36–47). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Keinonen, A. (1951). Koti ja koulu. Teoksessa Saarialho, K., Koskenniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s. 38–44). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Koskenniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi*. 2. täyd. painos. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. (1951a). Työjärjestyksen laatimisesta. Teoksessa Saarialho, K., Koskenniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s.168–176). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Koskenniemi, M. (1951b). Opetussuunnitelman hahmottamisesta. Teoksessa Saarialho, K., Koskenniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s. 177–183). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Koskenniemi, M. (1951c). Ympäristön opetus ala-asteella. Teoksessa Saarialho, K., Koskenniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s.329–335). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.

- Kotimaisten kielten keskus (n.d.). *Sanoin saavutettu: 1950-luku*. Haettu osoitteesta: [https://www.kotus.fi/nyt/teemakoosteet/sanoin\\_saavutettu\\_satavuotias\\_suomi/sanoin\\_saavutettu\\_1950-luku](https://www.kotus.fi/nyt/teemakoosteet/sanoin_saavutettu_satavuotias_suomi/sanoin_saavutettu_1950-luku)
- Oppivelvollisuuslaki 15.4.1921/101.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot kasvatustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lampinen, O. (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. 3. Painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Lankinen, A. (1951). Terveyskasvatus alakoulussa. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A., Kontinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s. 401–404). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Laukama, O. (1951). Mitä jokaisen opettajan tulee tietää audio-visuaalisista opetusvälineistä. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A., Kontinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s. 220–229). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Lindfors, J. (2016). *Reikäkortit ja sähköaivot aloittivat tietokoneajan Suomessa*. Elävä arkisto, YLE. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2007/02/13/reikakortit-ja-sahkoaivot-aloittivat-tietokoneajan-suomessa>
- Nieminen, M. (2010). Koulun ja kodin yhteistyö Oppikoululehden kuvaamana 1950-luvulla. *Kasvatus&Aika*, 4(3), 37–50. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68223/29164>
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos: opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Norrena, J. (2016). *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Peltonen, J. (2018). Pedagoginen suhde ja vastuu kasvatuksessa. Teoksessa Saukkonen, S. & Moilanen, P. (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen* (s. 45–60). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

- Paju, P. (2008). National projects and international users: Finland and early European computerization. *IEEE Annals of the History of Computing*, 30(4), 77-91. Haettu osoitteesta <https://ieeexplore-ieee-org.pc124152.oulu.fi:9443/document/4708698>
- Palmén, J. F. (1951). Kouluradion osuudesta opetustyössä. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s.229–235). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Puolimatka, T. (2010). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: minuuden rakentamisen filosofia*. 2. uud. painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Riijärvi, V. (1952). Maantiedonopetuksen kotiseutuaines. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A. & Myrsky, V. *Kansakoulun työtapoja II* (s. 394–403). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Saarialho, K. (1952). Taloudellisen mieluun kasvataminen. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A. & Myrsky, V. *Kansakoulun työtapoja II* (s. 128–131). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Salo, A. (1935). *Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisperiaatteen mukaan*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Salo, A. (1951). Kokonaisopetus kansakoulun opetussuunnitelman periaatteena ja sen toteuttamismahdollisuus. Teoksessa Saarialho, K., Koskeniemi, M., Jääskinen, A., Konttinen, A. & Myrsky, V. (toim.) *Kansakoulun työtapoja I* (s. 183–195). Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Salomaa, J.E. (1947). *Yleinen kasvatusoppi*. 2. korjattu painos. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Sarje, A. (2010). Naisvoimisteluskupolvien ihanteet aikansa kasvatuskulttuurin heijastumina. *Kasvatus ja aika*, 4(2), 83–98. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjakaika/article/view/68187/29092>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sipilä, J. & Anttonen, A. (2008). Miten hyvinvointivaltio muutti elämämme? Teoksessa Häggman, K. ym. *Suomalaisen arjen historia: Hyvinvoinnin Suomi* (s. 44–69). Weilin+Göös.
- Symeonidis, V. & Schwarz, J. (2016). Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28(2), 31–47. Haettu osoitteesta [http://www.edite.eu/wp-content/uploads/2017/11/Phenomenon-based-teaching-and-learning-through-the-pedagogical-lenses-of-phenomenology\\_The-recent-curriculum-reform-in-Finland.pdf](http://www.edite.eu/wp-content/uploads/2017/11/Phenomenon-based-teaching-and-learning-through-the-pedagogical-lenses-of-phenomenology_The-recent-curriculum-reform-in-Finland.pdf)

- Takala, M., Alanen, L., Luolaja, J. & Pölkki, P. (1979). *Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia N:o 219. Jyväskylä.
- Tähtinen, J. (2011). Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa: Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 184–216). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Valtasaari, A., Henttonen, A., Järvi, L. & Nurmi, V. (toim.). (1966). *Kansakoulu 1866/1966*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.